

アメリカ合衆国における Response to Intervention 導入期の論点に関する一考察

－ 2003 年 Response to Intervention シンポジウムでの議論に焦点を当てて－

羽 山 裕 子

1. はじめに

本稿では、2003 年にアメリカ合衆国（以下、アメリカと略称）ミズーリ州カンザスシティにおいて行われた、Response to Intervention（以下、RTI と略称）に関するシンポジウム（以下、RTI シンポジウムと略称）に焦点を当て、初期の RTI をめぐる論点を明らかにする。

（1）RTI とは何か

RTI とは、学習障害の早期発見・早期対応を目指す校内システムである。アメリカでは、2004 年の障害者教育法改訂により学習障害の識別を、科学的な指導への応答に基づいて行い得ることとなった。これを各学校レベルで具現化したのが RTI である。具体的には図 1 右側のような複数段階から成る枠組みで実践が行われており、学習障害の疑われる児童・生徒への早期介入指導のプロセスと障害を識別するプロセスが一体化している点に特徴がある。

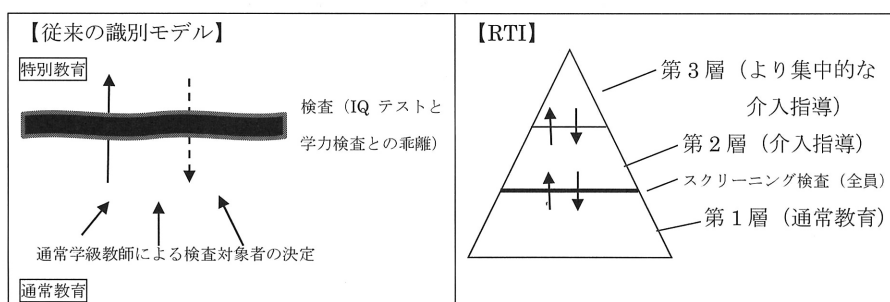


図 1 新旧の学習障害認識モデルの比較

RTI では、通常学級での授業が第 1 層として位置づけられている。入学後一定期間を経過したところで、全ての子どもを対象としてスクリーニング検査を実施し、読み書きの困難を発見された子どもには、第 2 層として介入指導が提供される。介入指導によって読み書きの能力が伸びているかどうかは注意深く評価され、伸びの不十分な子どもたちは、第 3 層として、より集中的な介入指導を受け

ることとなる。反対に、伸びが十分であると判断された子どもたちは、介入指導を終了し、再び通常学級の授業のみを受ける状態へと戻る。

さて、RTIはその導入時より、従来型の学習障害識別方法であるディスクレパンシー・アプローチ(図1左側)との対比で語られてきた¹。ディスクレパンシー・アプローチでは、学習障害の疑いがあると考えられる子どもに対してIQテストと標準化された学力検査とを実施し、両者の結果の乖離(discrepancy)に基づいて学習障害の識別を行う。具体的には、IQテストによって明らかになる知的レベルと比して、学力検査の結果が著しく劣る子どもが学習障害であると判断された。

ただし、ディスクレパンシー・アプローチにはいくつかの問題点があった。まず、検査対象となる「学習障害の疑いがある」子どもを選び出す部分が主に担任教師の気づきにかかっており、見落としや様々なバイアスの影響が指摘されてきた。また、IQテストと学力テストとの点数の乖離のみが学習障害を適切に識別し得る指標なのかという点にも疑問が呈された。さらに、学業にある程度の遅れがあることが前提となるため、早期発見とつまずきを未然に防ぐ方向には向かいづらい点も指摘された。加えて、検査により乖離が指摘されても、その結果がその後の指導方法の構築にあまり寄与しないこと、いったん学習障害と認定され特別教育(special education)の対象になると通常教育に戻りづらい点なども批判された。

このような従来型の識別方法の問題点に対して、RTIではスクリーニング検査の悉皆性により教師による選択のバイアスを乗り越えうることが期待されていた。また、IQテストや標準化された学力検査ではなく、より指導内容と結びついたテストによって、子どもたちの能力を測定することも模索されていた。さらに、スクリーニング検査の実施時期を入学一年以内にすることで、早期の発見と対応が可能となり、複数の介入指導間にまたがり学習障害の可能性を見極めるため、通常教育か特別教育かの固定された選択に陥るといこともないと考えられた。以上のようにRTIは従来型の問題点を乗り越えうる新システムとして期待され普及していった。

(2) 先行研究

RTIについては、本邦にても2000年代に入り、複数の論者が検討を行ってきた²。その中では、初期のRTIに関する論点について、代表的な学習障害研究者の論考や、RTI導入に先立って行われた全米的な学習障害に関する会議であるLDサミットでの議論などをもとに整理がなされている。その一方で、今回取り上げる2003年のシンポジウムについては、提出された論文の一部を参考資料として引用することは行われているものの³、包括的な分析を行った研究は見当た

らず、詳細がほとんど明らかにされていない。

他方、アメリカの学習障害関連の学術誌では、シンポジウムの特集が組まれている⁴。しかしながら、その内実はシンポジウムで発表された論文のうちの数本を転載することにとどまっており、各論文の主張の分析はなされていない。

以上のように、現在の RTI 研究においては、RTI シンポジウムはその存在が認識されながらも研究対象としては重視されていない状況にある。しかし、RTI シンポジウムは、本当に研究対象として意義を持たないのだろうか。後述するように、RTI シンポジウムに参加したメンバーの多くは、同時期に連邦教育局の肝煎りで行われた LD サミットにも招聘されており、当時の第一線の学習障害研究者たちである。また、2004 年に障害者教育法が改訂されたことをふまえると、2003 年 12 月に行われた RTI シンポジウムにおける議論は、障害者教育法改訂すなわち RTI 普及開始時の RTI 研究の到達点と考えられる。このような点からは、RTI シンポジウムで行われた議論を分析して要点を押さえておくことが、現在普及している様々な RTI 実践について個別の検討を行う土台として、重要な意味を持つと考えられる。

(3) 課題設定

ここで、RTI に関する既存の論点と照らし合わせながら、本稿の検討視角を設定しておきたい。RTI については、実践や研究が重ねられる中で、様々な疑問も呈されている。まず、RTI によって学習障害の識別を行いうるかという点については、日米双方の先行研究によって批判的見解が示された⁵。RTI を支持する論調で書かれた論文においてさえ、一回のテストによる識別へと回帰しようとするかのような記述が見られ⁶、特に学年の高い子どもたちを対象とした議論においては、RTI の学習障害識別機能にはほとんど期待が示されていない⁷。これに対して、RTI シンポジウムが開催された 2000 年代前半の時点では、RTI は学習障害の新たな識別方法であると位置づけられていた。それでは、どのようにして、RTI による学習障害の識別は可能であると考えられていたのか。この時点で既に自覚されていた問題点はあるのか。

一方で、困難を抱える子どもに指導を提供するという側面については、現在に至るまで一定の期待が示されている⁸。しかしながら、提供する指導の具体的な中身に関する規定がほとんど無いために、様々な指導方法を用い得る反面、他の教育政策の一環として利用されやすい点に危惧が示されてもいる。RTI の人的・物的資源が本来の意図とは異なるところへ流用されたり、指導の質に問題が生じてしまう危険があると考えられているのである。では、RTI シンポジウムの時点では、指導の在り方について、実際のところどの程度具体的な提案が行われていたのか。また、どのような問題点が指摘されていたのか。

以上のような問いを念頭に置いて、本稿では RTI シンポジウムの実を明らかにしていく。まずは RTI シンポジウムの位置づけや参加者といった外面的な特徴を確認した上で、具体的な議論の中身について、学習障害の識別に関するものと、指導の提供に関するものとに分けて検討を加えていきたい。なお、本稿では general education を通常教育、special education を特別教育と訳出する。また、学習障害は本来は計算の困難なども含む幅広い概念であるが、RTI シンポジウムでの議論が読み書きの問題を中心としているため、本稿でも読み書きに絞って論じていく。

2. RTI シンポジウムの概要

(1) RTI シンポジウムの位置づけ

RTI シンポジウムが開催された 2003 年以前にも、学習障害の定義や識別方法を見直す動きは関連諸団体において生じていた⁹。一方、国レベルでの取り組みが本格化する契機が、2001 年に連邦政府が立ち上げた、LD イニシアティブ事業であると言われている¹⁰。LD イニシアティブ事業は、学習障害の識別に関する信頼できる研究的基礎を築くことを目的としていた¹¹。その背景には、障害者教育法 (Individuals with Disabilities Education Act : IDEA) の改訂が 2004 年に迫っており、そこにて学習障害の定義や識別方法についての見直しが予定されていたことがあった。2001 年 8 月には、連邦教育局特殊教育プログラム課 (Office of Special Education Program) によって、関連分野の研究者 200 名以上を首都ワシントンに集めて LD サミットが開催された。さらに 2002 年以降、複数回のラウンドテーブルが開催され、障害者教育法改訂に向けた関連諸団体の意見集約が進められた¹²。この一連の取り組みの中では、従来からの学習障害の識別方法に対する批判が集まり、先述の RTI のような、介入指導への応答を通した段階的な学習障害識別の在り方に期待が寄せられた¹³。

このような各種関連団体レベル、連邦政府レベルでの研究成果集約が活発化する中で、障害者教育法改訂を目前にした 2003 年 12 月に行われたのが、RTI シンポジウムである。RTI シンポジウムは、RTI モデルが支持を得てきている一方で、その大規模な実施に関しては未だ解決されていない問題が残されているとの現状認識に立ち、それらの問題へ取りかかり始めることを目的としていた¹⁴。シンポジウムを主催したのは、カンザス大学とヴァンダービルト大学の共同運営機関である国立学習障害研究センター (National Research Center on Learning Disabilities) である。このセンターは、連邦教育局特殊プログラム課による取り組みの一環として設立され、学校現場における学習障害のアセスメントと識別の在り方をより良いものにしていくための支援を行うこと目指していた¹⁵。

(2) 発表者

①発表者の所属機関

RTI シンポジウムの発表者としては、表1のような人物が招聘された¹⁶。招聘する人物の選定に当たっては、RTI に関して特別に優れた経験を積んでいる研究者であること、そしてこの分野のリーダーとみなされていることが条件であったという。また、表1に挙げる発表者29名のうち20名がLDサミットにも招聘されており、その中には、サミットでの9つのテーマのうちの、5つのテーマにおける白書執筆担当者が含まれている。ここからは、RTI シンポジウムの発表者が、RTI という特定のテーマの専門家にとどまらず、学習障害研究者として当時のアメリカを代表する人物たちであったと考えられる。なお、RTI シンポジウムでは、保護者、実践家、教育行政関係者、障害の診断に関する専門家 (diagnostician)、研究団体の代表など様々な立場の参加者がいたが¹⁷、発表者はそのほとんどを大学所属の研究者が占めている。

発表者の選出にあたっては、意見の多様性やシンポジウムでの議論のバランスも考慮されていたという¹⁸。以下、具体的なメンバー構成について少し詳しく見てみよう。

表1を一見してわかるように、発表者たちは全米の大学から満遍なく招かれているわけではない。同一機関から複数の研究者が招聘されている場合に注目してみると、たとえばシンポジウムの開催主体である国立学習障害研究センターの関係者である、カンザス大学とヴァンダービルト大学所属の研究者は、招聘発表者29名中7名(ヴァンダービルト大学4名、カンザス大学3名)を占めている。また、所属キャンパスまでは一致していないものの、テキサス大学関係者も4人招聘されている。

ただし、招聘人数の偏りが議論の偏りを示すとは単純に結論づけられない。なぜなら、発表者として名前は挙がっているものの論文を発表した形跡が無い論者や¹⁹、同一研究機関に所属する2名以上が一つの論文を共著として発表している場合²⁰が見られるため、招聘人数イコール論文発表機会の多寡とは言えないからである。さらに、テキサス大学のように複数の招聘者がそれぞれに別の論文を発表している場合においても、Vaughn がRTI 支持の立場を取るのに対して、Semrud-Clikeman がRTI のオルタナティブを探るような立場から論じているように、論者間に主張の一致が見られない。以上からは、RTI シンポジウムの発表者が「意見の多様性やシンポジウムでの議論のバランスも考えた人選」であったことをとりたてて否定するような根拠は、論者の所属機関や立ち位置という点では見いだせない。

表 1 RTI シンポジウムの発表者と所属機関

Don Compton (ヴァンダービルト大学ピーボディカレッジ)
Don Deshler (カンザス大学)
Jack Fletcher (テキサス大学ヒューストン校)
Barbara Foorman (テキサス大学ヒューストン校健康科学センター)
David Francis (ヒューストン大学)
Doug Fuchs (ヴァンダービルト大学ピーボディカレッジ)
Lynn Fuchs (ヴァンダービルト大学ピーボディカレッジ)
Michael Gerber (カリフォルニア大学サンタバーバラ校)
Lawrence Gloeckler (教育におけるリーダーシップのための国際センター)
Roland Good (オレゴン大学)
Jeff Grimes (アイオワ州ハートランド地域教育局)
Joe Jenkins (ワシントン大学)
Debra Kamps (カンザス大学)
Ken Kavale (アイオワ大学)
Joe Kovalesski (インディアナ大学ペンシルヴァニア校)
Sharon Kurns (アイオワ州ハートランド地域教育局)
Margo Mastropieri (ジョージメイソン大学)
Daryl Mellard (カンザス大学)
Rollanda O'Connor (ピッツバーグ大学)
Dan Reschly (ヴァンダービルト大学ピーボディカレッジ)
Tom Scruggs (ジョージメイソン大学)
Peg Semrud-Clikeman (テキサス大学オースティン校)
Deborah Speece (メリーランド大学)
David Tilly (アイオワ州ハートランド地域教育局)
Joe Torgesen (フロリダ州立大学)
Sharon Vaughn (テキサス大学オースティン校)
Frank Vellutino (ニューヨーク州立大学オルバニー校)

(*Executive Summary of the NRCLD Symposium on Responsiveness to Intervention*, 2003,p.3 より筆者訳出)

②過去の取り組みとの関連

ところで、論者の所属機関に注目したとき、やや異質な存在として注目されるのが、アイオワ州ハートランド地域教育局から招聘された三人の発表者である。彼らは異なるテーマで合計 2 本の論文を発表している²¹。ハートランド地域教育局は学校改革の最前線に取り組んでいる機関であり、他の発表者の大半が大学所属の研究者であることと性質を異にする。なぜ一地方教育機関から三人もの論者が招聘されたのか。

実は、RTIは2000年代にゼロから開発されたのではなく、1970年代後半～80年代前半にミネソタ大学学習障害研究所（Institute for Research on Learning Disabilities）で取り組まれた研究や、1980～90年代に複数の州で取り組まれた学校レベルでの学習障害児支援の実践に影響を受けていることが指摘されている²²。アイオワ州ハートランド地域教育局は、この後者の取り組みを担った機関の一つなのである。これまで、各州の実践のRTIへの影響力の違いには詳しく言及がなされてこなかったが、このシンポジウムの人選からは、各州の取り組みの中で、ハートランド地域教育局の取り組みがRTIの性格付けに最も影響を与えうる位置にあったことが推察される。なお、広い意味でのハートランド地域教育局の取り組みの関係者としては、ヴァンダービルト大学から招聘されている発表者の一人であるReschlyも挙げられる。彼は、ハートランド地域教育局の取り組みが行われた時期にアイオワ州立大学に所属しており、研究者としての立場から取り組みに関与していたためである²³。

なお、前者の取り組みの主体であるミネソタ大学の関係者は、シンポジウムの招聘者には含まれていない。ただし、発表者に名を連ねているフクス（Fusch, L.S.）は、当時ミネソタ大学に研究員として所属しており、またフクス（Fuchs, D.）も当時の研究成果に携わっていたことが報告書等から確認されている²⁴。

以上ようにシンポジウムの人選は、当時の最先端のRTI研究を担う論者を主張の多様性を考慮して配置しており、そこには同時に、RTIにつながる過去の取り組みの影響も見えて取れる。

(3) 発表テーマ

① RTI シンポジウムのテーマ

RTIシンポジウムでの議論は、あらかじめ設定された6つのテーマ（表2参照）に即して行われた。発表者たちは各テーマに割り振られ、その中で担当テーマに関する研究的・実践的知見をまとめて発表論文を作成する者と、それらの論文にて論じられた内容をふまえ主張の異同の整理や論点の析出を行うような、指定討論（discussant）論文を作成する者とに分かれた。

設定された6つのテーマを見ると、用いるアセスメントや指導の手法を具体的に明らかにしようと試みられていることがわかる（1、2、4、5）。ただし、このような実践的テーマに終始するわけではなく、RTIの実行可能性について問うこと（3）や、RTIの代替案について問うこと（6）も行われており、RTIという仕組み自体の是非について客観的に見極めることも同時に試みられている。

表2 RTI シンポジウムで議論された6つのテーマ

1. 第2層の介入のためのスクリーニング検査はどのように実施されるべきか。
<ul style="list-style-type: none"> ・検査の種類と回数。 ・子どもの成長がRTI型の診断モデルに不正確さをもたらす可能性。 ・現状で既に使用されているアセスメントや指導との統合について。
2. 第2層の介入はどのように構成されるべきか。
<ul style="list-style-type: none"> ・担い手（学外の専門家を含む）の協力体制の在り方。 ・RTIモデルの実施実験結果から見出された、効果的な指導法の特徴。
3. RTIの実行可能性と結果はどのようなものか。
<ul style="list-style-type: none"> ・RTIの大規模実施の実現可能性について。 ・RTI識別プロセスの一部に、通常学級での指導の質の問題を組み込むことの是非。
4. 学習障害の識別のために、第2層の介入への「無応答（unresponsiveness）」はどのように運用（operationalize）されるべきか。
<ul style="list-style-type: none"> ・年長児への対応の問題。 ・指導への応答の有無は、個々の教育状況に左右される。 ・用いるテストの内容や形式（例：読み書きのスキルの特化したテストか、標準化された学力検査か）。
5. 十分な予防の成果と学習障害の識別とを達成するためには、いくつの層が必要か。
<ul style="list-style-type: none"> ・予防効果の観点と学習障害識別の観点のそれぞれから見た、各層の効果と必要層数の違い。
6. RTI以外に学習障害発見モデルの代替案としてはどのようなものがあるか。
<ul style="list-style-type: none"> ・IQテストを利用しないことへの危惧。 ・学習障害識別の際に考慮すべき要素の多様化に向けて（例：認知面、神経心理学的側面）。

（出典：Executive Summary of the NRCLD Symposium on Responsiveness to Intervention, 2003, pp.1-6 をもとに筆者作成）

② LD サミットとのテーマの比較

次に、2001年に開催されたLDサミットとのテーマの比較を通して、RTIシンポジウムの特徴を考えてみよう。LDサミットは従来の学習障害児教育の在り方、とりわけ学習障害の識別の在り方について現状の問題点を総括し、新たな方向性を探ることを目的として開催されており、以下の9つのテーマごとに白書と応答論文が発表された。

表3 LD サミットのテーマ

①歴史的視点	⑥代替案としての RTI
②早期発見 (identification)	⑦処理 (processing) の欠陥 (deficits)
③分類アプローチ	⑧臨床的判断
④意思決定	⑨学習障害は本当に存在するのか？
⑤ディスレパシー	

(出典：Bradley, R., Danielson, L. and Hallahan, D.P.,(ed.)2002, p. x x ivの表を筆者が訳出のうえ、冒頭に通し番号を付した)

表2と表3を比較すると、LD サミットでは、学習障害の歴史(①)を押さえた上でその障害像(⑦)や分類(③)、独立した障害種として存在することの妥当性(⑨)など「学習障害とは何か」という障害の根本を問い直すようなテーマが設定されている。それに対して RTI シンポジウムでは、層の数や特定の層(主には第二層)の役割の詳細など、普及と実践に向けたより具体的な論点が大半を占めているという違いが分かる。また、サミットの時点では RTI が既存の方法に対する代替案として提起されていたのに対して、シンポジウムでは RTI に対する代替案がテーマの一つに挙げられている。

ここまで、発表者と設定テーマという、RTI シンポジウムの外面的な特徴を見てきた。その結果、RTI シンポジウムの発表者は、2003 年時点の学習障害研究の中心的な担い手、あるいは、RTI の源流となる取り組みを行ってきた者であったこと、彼らの議論は RTI を実践に移す上で必要な、識別方法や指導方法の中身を具体化することを目指していたことがわかった。しかしながら、このように一流の論者たちが知恵を出し合ったにも関わらず、その後、普及した RTI には前章(3)で示したような問題点が指摘されることとなった。では、RTI シンポジウムの時点の議論ではどのようなことが具体的に提起されており、そこではどのような問題点が既に自覚されていたのだろうか。次章では、前章で設定した課題に即して、学習障害の識別と指導の二つの点から、シンポジウムの議論を整理しておきたい。

3. RTI シンポジウムの成果と課題

(1) 学習障害の識別に関する議論

まずは、学習障害の識別に関する議論を見ていこう。ここに関わる議論は、①具体的な手法をめぐるもの、②学習障害か否かを決定する境界線の問題を扱うものの、③ RTI による学習障害の識別に疑義を突きつけるものの三つに大別できる。

①どのような能力をいつ、どのように見取るべきか

ア) 二重の乖離への注目

RTI では、介入指導を通した読み書き能力の伸びの有無によって、次の処遇が決定され、その積み重ねの先に学習障害の診断が位置づいている。そのため、介入指導の必要性を決定するスクリーニング検査や、介入指導中で行われる伸びの評価が、障害の診断においても重要な意味を持つことになる。その具体的手法をめぐる議論では、何をどのような頻度で見取るべきかが問われた。そこで、複数の論者によって支持されたのが、二重の乖離（dual discrepancy）に注目する方法である。二重の乖離とは、ある一時点での読み書き能力のレベルと、一定期間の指導を通した伸びとの両方が、他児と比較して著しく低い状態にあることを指す。二重の乖離を見取るための方法としては、一種類のテストを一回のみ実施する場合、一種類のテストを複数回実施する場合、複数種類のテストを一回のみ実施する場合のいずれにも問題があることが、既存の研究成果の分析に基づいて主張された。そして、一種類のテストを複数回実施して伸びを見取ることと、それとは別種の集団に準拠したテストによって学力レベルを見取ることの両方が必要であると主張された²⁵。また、同様の結果は、学校現場での新たな調査によっても支持された²⁶。

ただし、このような二重の乖離に注目することが RTI の仕組みの中にどう位置づくのかについては、論者間で意見が異なった。二重の乖離への注目こそが RTI 概念の根本理念（cornerstone）であるにとらえる論者²⁷と、RTI はむしろ一定期間の伸びの方のみに注目する方法であり、RTI と集団準拠の学力テストの併用によって、はじめて二重の乖離を見取ることができるようになるのだという論者²⁸の双方が見られたのである。

イ) 具体的な検査手法の模索

一方で、さらに踏み込んで、読み書き能力やその伸びを測定するための具体的な手法については、Curriculum Based Measurement（以下、CBM と略称）と呼ばれる測定方法の妥当性が模索されていた。CBM とは、ミネソタ大学の 1970～80 年代の研究成果をもとに生み出された、読み書き能力の測定手法である。視覚的な情報処理能力や聴覚的な情報処理能力を抽象的に測定するのではなく、実際に読むことや書くことに関する個別のスキルの習得度を直接評価する点に特徴がある²⁹。たとえば、アルファベットの規則、語彙、理解といった項目に即し、読み書きのスキルが評価される³⁰。これは、多面的な認知能力を測定する IQ テストとは性格を異にしている。

これに対して、既存のテストの中で利用可能なものを探るため、標準化された学力検査である Woodcock-Johnson 学力検査と各州の実施する州学力テストに

についても検討が加えられた。そして、前者については、同じ理論に基づく同系列の検査間でも点数に齟齬が見られるため、どの検査を選択するかが重要な意味を持つことが指摘された³¹。後者については、小学校3年生以上での実施が一般的であるため、早期発見への効用は小さいこと、州ごとに内容が異なることが取り上げられ、RTIの一部として利用する上での問題点として指摘された。ただし一方で、小学校3年生以上を対象とした学力検査が一般に少ないことから、年齢の高い子どもへの実践の際には州テストが有効に利用できる可能性もあることと述べられた³²。

以上のように、どのような能力をいつ、どのように見取るべきかについては、二重の乖離に注目するべきだという基本方針を複数の論者が共通して主張していた。しかし、その主張を通して、論者ごとのRTI像に相違があることも明らかとなっていた。また、具体的な検査手法に関する統一見解も示されなかった。

②学習障害か否かを決定する境界線——どの程度の正確さをどのように確保すべきか

学習障害か否かの境界線をどう引くかをめぐる論点としては、本来は問題の無い子を要支援児と判断してしまう偽陽性（false positive）や、反対に問題のある子を問題無しと見なしてしまう偽陰性（false negative）の問題が複数の論者によって提起された。その中で、特に偽陽性の高さが指摘され、その原因として介入指導の研究者たちが、偽陰性の防止、すなわち問題の見落としの防止に注力する傾向にあること³³、子どもが成長に伴って能力を伸ばしていくことが、結果的に偽陽性という現象につながる可能性があることが指摘された³⁴。さらには、研究者が求める正確さと、政策立案者の求めるそれとの間には差があり、多少の偽陽性や偽陰性があっても、政策として導入する上では問題とされない可能性も示唆された³⁵。

一方で、カットポイントの設定や除外規定についても論じられた。前者は、①で挙げたような手法で能力を測定した際、どの値を基準として学習障害か否かを決めるのかという点を問うものである。具体的には、二重の乖離に注目するという方針の意義は認めつつも、読み書きの「十分な伸び（adequate reading progress）」とは具体的にどのような状態を指すのかが定かではないと指摘され、まだ研究の余地が残されているとの懸念が示された³⁶。後者は、読み書き能力の遅れをもたらすような一定の条件（例：移民であること、視覚や聴覚に障害があること等）に当てはまる者を、最初から学習障害ではないとみなして、識別対象から除くような規定のことである。これについては、軽視すべきではない³⁷という声と、その区別の妥当性を疑う声³⁸の両方が見られた。軽視すべきではないと主張する論者は、学習障害児とそれ以外の低学力児とで、適した指導方法が

異なる場合に、特に除外規定が重要な意味を持つと考えていた。つまり、学習障害児の指導上のニーズが、他要因による読み書き困難児のそれとは異なる特異性を持つか否かが、除外規定の妥当性を左右すると考えたのである。一方で、妥当性への疑念を示した論者は、生育環境や受けた指導によって、学習障害のような状態を生じる子どもがいることを取り上げ、学習障害か否かという区別を行うことの意味を問い直した。

以上のように、識別の正確さをめぐっては、どこで学習障害か否かの線引きを行うか、すなわち、学習障害の独自性・特異性をどこに見るかが、純粋な医学的・心理学的な議論としてのみ論じられてはいなかった。政策を実践する際に必要とされる厳密さや、診断の先にある指導方法と関連づけて論じられていたのである。

③認知的側面、神経心理学的側面の重要性——RTIの限界

一方で、環境のもたらす影響を過度に重視することへの批判もまた存在した。これらは、主にテーマ3「RTIの実行可能性と結果はどのようなものか」の発表者の一人である Gerber や、テーマ6「RTI以外に学習障害発見モデルの代替案としてはどのようなものがあるか」の発表者たちの意見に見られた。

彼らの主張では、まず学習障害の原因に目が向けられた。学習障害には何らかの具体的な（material）基盤、たとえば神経学的基盤があり、それを直接的に診断することが可能であると考えたのである³⁹。ここで、アメリカにおける学習障害識別方法は、この点を満たし得ていないと彼らは見なしていた。従来から用いられているディスクレパンシー・アプローチでは、読み、話し、理解し、書き、そして算数をする能力の背景にある多様な神経心理学的機能を見逃していると批判された⁴⁰。これに対して、RTIのようなやり方もまた、神経学的基盤を考慮できていないと主張された⁴¹。

さらにRTIについては、認知面での特性への注目が足りないことも批判されていた。批判者たちは、従来のディスクレパンシー・アプローチには含まれていたIQテストが、RTIに関する議論の中では軽視されていると危惧し、正確な学習障害識別のためには、IQテストを用いるべきであると主張したのだ⁴²。

以上のように、認知的側面や神経心理学的側面に関する問題点については、ディスクレパンシー・アプローチと対比しながら論じられていた。そして、この点に関しては、RTIがディスクレパンシー・アプローチ以上に問題を抱えている可能性が示唆されていた。

ここまで、RTI シンポジウムにおける学習障害の識別に関する議論を三つの観点から見てきた。そこでは、識別後の指導との関係から識別基準の妥当性を論じたり、研究者たちの意図で偽陽性が看過されやすいことに言及するなど、学習障害の本質を医学的、心理学的に迫及することを超えて、実践上の諸条件を踏ま

えた議論が展開されていた。その一方で、認知的側面や神経心理学的側面を軽視しているという危惧も示されていた。さらに、RTI シンポジウムは、学習障害の識別や指導の提供について具体的手法を論じるようなテーマ設定であると前章で指摘したが、各論者の主張からは、学習障害という概念の外延や内包について、あらためて問い直されてもいたことがわかった。

(2) 指導に関する議論

前章の表2に示したRTI シンポジウムのテーマ設定からわかるように、指導について焦点を当てたテーマは、学習障害の識別に関するテーマと比べて少ない。また、過去に特定の州で行われた実践や、発表者が行った実験的実践の報告が中心を占めている。しかしながら、その少ない資料の中からも、指導の中身についてと、通常教育が担うべき役割の在り方についてという二つの論点を見出すことができる。

指導の中身について、複数の論者によって共通して主張されたのが、音韻に関する体系的な指導の重要性である。既存の研究によって効果が認められているという主張⁴³に加えて、発表者自身が行った調査によって、特に落ちこぼれを発生させるリスクの高い学校（high risk schools）において、通常学級の授業で音韻を重視した指導を行っていない（non-phonics reading instruction）場合に、第2層の指導を要する子どもの割合が高まったという結果が示された⁴⁴。

指導の場とその担い手をめぐっては、通常教育、とりわけ通常学級の問題が取り上げられた。通常学級での指導の在り方に注目する理由としては、読み書きの困難が指導の不十分さによってもたらされる場合があることや、教育改革の流れの中で、生徒の学業上の困難への対応の第一歩として、通常学級内での対応が強調されていることなどが挙げられた。また、学校の人的・物的条件の限界によって、特別教育にあたるような対応を、読み書きの困難を抱える全ての子どもに提供し得ないという現実も、通常学級への期待へとつながっていた⁴⁵。

一方で、通常学級における対応の限界や問題点も述べられた。たとえば、通常学級の教師は要支援児に常に注意を向けていられるわけではなく、その結果、個に応じた指導ではなく一方的な指導が行いがちであるという研究が引用され、通常学級が読み書きに困難を抱える子どもたちにとって、必ずしも適した教育環境ではない可能性が指摘された⁴⁶。

また、教師たちは、個人としてそれぞれに異なる特徴を持つ存在であること、それにもかかわらず、教師の考えや行動の多様性の検討が、RTIに関する研究の中でほとんど行われていないことも批判された⁴⁷。このような教師の個性の多様さに鑑みると、通常学級での指導をRTIの一部に位置づけ、そこに一定の性質を求めることには、無理があると考えられたのである。これは、学習障害の識

別と指導とを組み合わせた RTI という仕組み自体に、疑義を突きつけるものであったと言える。なぜなら、指導の質が一定に保たれ得ないならば、その指導への応答の有無に基づいて、安定的に学習障害の識別を行うことも不可能になると考えられるからである。

以上のように、シンポジウムにおける RTI の指導に関する議論では、まず内容面について、音韻指導を重視すべきとの見解が複数の論者に支持されていた。一方で、指導の担い手に注目した議論を通して、人的・物的条件という実践上のしがらみが、通常学級での対応を求める一因となっていること、しかしながら、その通常学級での対応が、教育環境という点でも、RTI の学習障害識別機能という点でも、望ましいとは言えない場合があることが示されていた。

(3) 考察

本章では、RTI シンポジウムにおける議論を「1. はじめに」(3)で設定した視点、すなわち、学習障害の識別と指導それぞれに関する、具体的な提案と自覚された課題という視点から整理してきた。シンポジウムでは、RTI を実践していく際に何を基準として子どもたちの能力を見取るのか、何を重視して指導を行うのかというレベルまで具体化した提案がなされていた。ただし、そこには論者間での主張の相違も見られ、特定の検査技法や指導プログラムを統一して推挙するには至っていなかった。

また、学習障害の識別と指導のいずれに関しても、批判的な見解が示されていた。それらは、検査や指導の内容に関する個別具体的な批判にとどまらず、RTI という仕組み自体の意義を疑うことにつながるものであった。

最後に、全体を通して見えてきたことを二点指摘しておきたい。一点目は、学校の人的・物的条件のもたらす問題である。RTI は学校内での実践を想定したシステムであるため、学校現場の人的・物的条件に応じて、ある種の妥協のもとに運営せざるを得ないことが、前節までの検討の中で示されていた。そしてこのことは、RTI を通した学習障害識別に危うさをもたらすことにもつながっていた。二点目は、そのような問題の前提としての、学習障害とは何か、その独自性・特異性はどこに見られるのかということが、シンポジウムの時点で十分に明らかになっておらず、それゆえに望ましい学習障害識別方法や指導方法についても、統一的な見解を示し得ていないことである。

このように、RTI シンポジウムは単純に RTI の全米への普及を目指してその実践手法を確立していくというだけの場ではなかった。従来の学習障害の識別方法を乗り越えた画期的な新システムであるはずの RTI において、新たにつきまとう様々な問題点や意見の相違、そして、それらの背景にある「学習障害とは何か」という未解決の問いを改めて突き付けられた場でもあったのだ。

4. おわりに

本稿では、2003 年に開催された RTI シンポジウムに注目し、障害者教育法改訂による RTI の本格的普及を目前に控えた時期に、RTI に関してどのような議論が行われていたのかを検討した。

シンポジウムに招聘された人物は、RTI への造詣が深く、かつ同時期に開催された LD サミットにも招聘されるような、当時の代表的な学習障害研究者であった。シンポジウムにおける議論は予め設定された 6 つのテーマに即して進められたが、それらは実践に向けた RTI の仕組みの具体的な在り方に関する議論が中心であった。そこでは、実践上の人的・物的条件を考慮しながら、学習障害であるか否かの判断を下すための手法や基準、また、適切な指導方法が吟味されていた。一方で、そのような具体的な議論の中で、学習障害とは何かが改めて問い直されてもいた。なお、議論の中では論者間の主張の相違が見られたが、最終的にそれらを調停した統一的な見解は示されなかった。つまり、専門家の間でも共通見解の得られていない点を残したまま、2004 年の障害者教育法改訂、そして RTI 普及へと進んでいったのである。RTI シンポジウムにおけるこのような状況をふまえると、「1. はじめに」で挙げた現在の RTI に対する疑問や批判は、普及後に予想外に生じてきたものではなく、当初よりある程度予見されるものであったと言えよう。

最後に、本稿に残された課題としては、シンポジウムに招聘された論者たちのその後の主張内容の変遷を検討することが挙げられる。シンポジウム開催後 10 年余りを経て、RTI はアメリカの各州に普及し、その意義とともに問題点もいくつか見出されてきた。このような現状を受けとめながら、かつて RTI を支持し、あるいは批判した論者たちがどのように考察を深めていっているのかを明らかにすることで、実践化を想定した議論と実際の実践で見出される論点との齟齬が明らかとなり、学校現場における新システム導入をめぐる準備段階での議論の在り方に示唆を与えてくれるものと思われる。

註

- 1 以下、Bradley, R., Danielson, L., and Hallahan, D.P.,(Eds) *Identification of Learning Disabilities: Research to Practice*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002 内の Hallahan, D.P.&Mercer, C.D. の論考、Speece, D.L. の論考、McMillan, D.L. & Soperstein, G.N. の論考、Vellutino, F.R. の論考、Fletcher J.M. の論考、そして Jenkins, J.R. & O'Connor, R.E. の論考のそれぞれ、また、Heller,K.A., Holtzman, W.H., & Messick,S.(Eds), *Placing Children in Special Education: A Strategy for Equity*,

- National Academy Press, 1982. を参考として、2000 年代初頭までのアメリカでの学習障害診断の問題点を列挙した。また、それに対する RTI の利点については、拙稿「アメリカ合衆国における学習障害児教育の検討—RTI の意義と課題—」『教育方法学研究』第 37 巻、2012 年、pp.59-69 でまとめた内容に基づいている。
- 2 海津亜希子「米国での LD 判定にみられる大きな変化—RTI モデルへの期待と課題」『LD 研究』第 14 巻、第 3 号、2005 年、pp.348-357、同「日本における LD 研究への示唆—米国での LD 判定にみられる変化をうけて」『LD 研究』第 15 巻、第 2 号、2006 年 pp.225-233、清水貞夫「『教育介入に対する応答 (RTI)』と学力底上げ政策：合衆国における LD 判定方法に関する議論と『落ちこぼし防止』法」『障害者問題研究』第 36 巻、第 1 号、2008 年、pp.66-74、川合紀宗「IDEA 2004 の制定に伴う合衆国における障害判定・評価の在り方の変容について」『広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要』第 7 巻、2009 年、pp.59-63 など。
 - 3 川合、同上論文。
 - 4 *Journal of Learning Disabilities*, Vol.38, No.6, 2005. なお、発表論文の転載に加えて、Deshler, D.D., Mellard, D.F., Tollefson, J.M., Byrd, S.E. の共著による 2 ページの巻頭論文も掲載され、シンポジウムの日程や分科会のテーマが紹介されている。
 - 5 清水、前掲論文、Kavale, K.A. et al., “Responsiveness to Intervention and the Identification of Specific Learning Disability: a Critique and Alternative Proposal” *Learning Disability Quarterly*, Vol.28, 2005, pp.2-16、Reynolds, C.L. & Shaywitz, S.E., “Response to Intervention: Ready or Not? Or, From Wait-to-Fail to Watch-to-Fail” *School Psychology Quarterly*, Vol.24, No.2, 2009, pp.130-145 など。
 - 6 Fuchs, D., Fuchs, L.S., & Compton, D.L., “Smart RTI: A Next-Generation Approach to Multilevel Prevention” *Exceptional Children*, Vol.78, No.3, 2012, pp.263-279.
 - 7 *School Psychology Review*, Vol.39, No.1, 2010 における Vaughn, S. らと Fuchs, D. らのやり取りより。
 - 8 同上。Stepanik, J. & Peixotto, K. *Models of Response to Intervention in the Northwest Region States. Issues & Answer*, Regional Educational Laboratory Northwest, 2009.
 - 9 清水貞夫『アメリカの軽度発達障害児教育』クリエイツかもがわ、2004 年、pp.46-50。
 - 10 同上書、p.38。
 - 11 *Executive Summary of the NRCLD Symposium on Responsiveness to Intervention*, 2003, p.1 (以下、*Executive Summary* と略記)。
 - 12 清水貞夫、前掲書、p.44。
 - 13 詳細は後述。なお、LD サミットで提出された資料類は Bradley, R., Danielson, L., and Hallahan, D.P.,(Eds) *Identification of Learning Disabilities: Research to Practice*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002 に採録されている。
 - 14 *Executive Summary*, p.1.

- 15 Idem.
- 16 なお、以上の一覧には挙げられている人物以外にも、共著者として原稿執筆に関わった人物が複数存在した。具体的に、Fuchs, D., Fuchs, L., Comton が参加したペーパーの筆頭著者として McMaster, K.L. (ミネソタ大学) がいた。また、第二著者以降に名を連ねている人物としては、Francis, Fletcher によるペーパーの第三著者として Morris, R. (ジョージア州立大学)、Kamps によるペーパーの第二著者として Greenwood, C.R. (カンザス大学)、Vellutino によるペーパーの第二著者として Scaron, D.M., 第三著者として Small, S., 第四著者として ,Fanuele, D. (いずれもニューヨーク州立大学オルバニー校)、O'Connor によるペーパーの第二著者として Fulmer, D., 第三著者として Harty, K. (いずれもピッツバーグ大学)、Fletcher によるペーパーの第二著者として Denton, C. (テキサス大学オースティン校)、Kavale によるペーパーの第二著者として、Holdnack, J. (the psychological corporation) 第三著者として Mostert, M.P. (リージェント大学) がいた。
- 17 *Executive Summary*, p.1.
- 18 *Executive Summary*, p.1.
- 19 具体的には、Deshler, D.D. および Mellard, D. である。彼らはカンザス大学に所属する国立学習障害研究センター関係者であり、また 2005 年の *Journal of Learning Disabilities* 誌で RTI シンポジウムが特集された際にも、巻頭論文でシンポジウムの概要をまとめる役割を担っていることなどから、コーディネーターのような位置づけでシンポジウムに参加していたことが推察される。ただし、残念ながら筆者の現有資料では、この点を実証することは困難であるため、あくまで推察にとどまる。
- 20 ヴァンダービルト大学の Compton, D., Fuchs, D., Fuchs, L.S. の三人は共著で発表を行っている。
- 21 Grimes, J と Kurns, S. が共著でテーマ 2 の論文を、Tilly, W.D. が単著でテーマ 5 の論文を執筆している。
- 22 Jimerson, S.R., Burns, M.K., & VanDerHeyden, A.M. (Eds.) *Handbook of Response to Intervention: The Science and Practice of Assessment and Intervention*, Springer, 2007 や VanDerHeyden, A.M. & Burns, M.K., *Essentials of Response to Intervention*, Wiley, 2010 など。
- 23 Reschly, D.J., "Special Education Reform: School Psychology Revolution", *School Psychology Review*, Vol.17, No.3, 1988, p.462. など、ハートランド地域教育局の取り組みにつながるような主張を行っている。
- 24 Ysseldyke, J., *Final Report*, Institute for Research on Learning Disabilities, 1983, Appendix B, Appendix C.
- 25 Francis, D.J., Fletcher, J.M., & Morris, R., *Response to Intervention (RTI): A Conceptually and Statistically Superior Alternative to Discrepancy*, paper

- presented at Response to Intervention Symposium (以下、symposium paper と略称。他の執筆者のペーパーについても同様) , p.1.
- 26 McMaster, K.L., Fuchs, D., Fuchs, L.S., & Compton, D.L., *Responding to Nonresponders: An Experimental Field Trial of Identification and Intervention Methods*, symposium paper, p.2.
 - 27 Speece, D.L., *Hitting the Moving Target Known as Reading Development: Some Thoughts on Screening First Grade Children for Secondary Interventions*, symposium paper, p.2.
 - 28 Francis, D.J., et. al., *Op. Cit.*, p.10.
 - 29 詳細は、Deno, S., "Curriculum-Based Measurement: The Emerging Alternative" *Exceptional Children*, Vol.52, No.3, 1985, pp.219-232 参照。
 - 30 Jenkins, J.R., *Candidate Measures for Screening At-Risk Students*, symposium paper, p.4 など。
 - 31 Jenkins, J.R., *Op. Cit.*, p.3.
 - 32 Ibid., pp.3-4.
 - 33 Ibid., p.7.
 - 34 Speece, D.L., *Op. Cit.*, p.7.
 - 35 Idem.
 - 36 McMaster, K.L., et. al., *Op. Cit.*
 - 37 Francis, D.J., et. al., *Op. Cit.*, p.10.
 - 38 Vellutino, F.R., Scanlon, D.M., Small, S., & Fanuele, D., *Response to Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Reading Disabled and Non-Reading Disabled Children: Evidence for the Role of Kindergarten and First Grade Intervention*, symposium paper, p.1.
 - 39 Gerber, M.M., *Teachers Are Still The Test: Limitations of Response to Instruction Strategies For Identifying Children With Learning Disabilities*, symposium paper, p.3.
 - 40 Semrud-Clikeman, *Neuropsychological Aspects for Evaluating Learning Disabilities*, symposium paper, p.1.
 - 41 Gerber, M.M., *Op. Cit.*
 - 42 Kavale, K.A., Holdnack, J., & Mostert, M.P., *The Feasibility of a Responsiveness to Intervention Approach for the Identification of Specific Learning Disability: A Psychometric Alternative*, symposium paper, Scruggs, T., *Alternative to RtI in the Assessment of Learning Disabilities*, symposium paper.
 - 43 McMaster, K.L., et. al., *Op. Cit.*, p.1.
 - 44 Kamps, D.M. & Greenwood, C.R., *Formulating Secondary Level Reading*

Interventions, symposium paper, p.18.

45 McMaster, K.L., et. al., *Op. Cit.*, pp.2-3.

46 Ibid., p.21.

47 Gerber, M.M., *Op. Cit.*